

# Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk.

Citation for published version (APA):

Vrieling, E., De Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk. *OnderwijsInnovatie*, 17(1), 17-24.  
[https://www.ou.nl/documents/40554/383618/2015\\_OI\\_1.pdf/b623d596-1dd1-3a2f-bfdd-c733384616fc](https://www.ou.nl/documents/40554/383618/2015_OI_1.pdf/b623d596-1dd1-3a2f-bfdd-c733384616fc)

## Document status and date:

Published: 01/03/2015

## Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

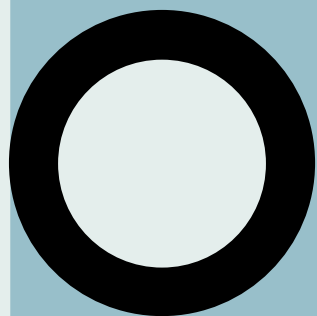
[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 04 May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)





# Dimensies van sociaal leren in een paboleernetwerk

Dit artikel is het vierenzestigste in een serie praktische artikelen over onderwijsinnovatie. Deze serie heeft de bedoeling om mensen die werkzaam zijn in het hoger onderwijs handreikingen en aandachtspunten te bieden voor eigen initiatieven in onderwijsinnovatie. De onderwerpen van deze reeks kunnen uiteenlopen, maar zullen altijd gaan over het maken van onderwijs en dus over toepassingen van onderwijskundige en onderwijstechnologische inzichten in het dagelijks werk van de docent, het onderwijsteam of de opleidingsmanager.

## Auteurs

Emmy Vrieling  
Maarten de Laat  
Eric Besselink  
Marieke Ubbink

Vrieling en De Laat zijn als onderzoekers verbonden aan het Welten-intituut van de Open Universiteit, Besselink en Ubbink zijn respectievelijk als beleidsadviseur en docent verbonden aan Iselinge Hogeschool.

Reacties op dit artikel naar:  
[emmy.vrieling@ou.nl](mailto:emmy.vrieling@ou.nl)

## Inhoud

- \_ Samenvatting
- \_ Inleiding
- \_ Drie aanleidingen voor netwerklere
- \_ De start van het leernetwerk
- \_ Dimensies van sociaal leren in het leernetwerk stellen
- \_ Bevindingen en aanbevelingen

Box 1: Toolkit Netwerklere

Box 2: Dimensies en Indicatoren van Sociaal Leren

## Samenvatting

In dit artikel wordt beschreven hoe op Hogeschool Iselinge een leernetwerk van pabostudenten, pabodocenten en leerkrachten uit het primair onderwijs vorm heeft gekregen. Ook wordt toegelicht op welke manier in informele ontmoetingen sociaal leren gestalte heeft gekregen. Er worden conclusies getrokken voor essentiële dimensies van sociaal leren die de bewustwording en ontwikkeling van het groepsproces kunnen ondersteunen. Hierbij is vooral onderzocht welke sociale configuratie van de groep ondersteunend kan zijn voor het optimaliseren van de rol van de student in een leernetwerk met experts. De bevindingen worden meegenomen in de verdere ontwikkeling van het leernetwerk.

## Inleiding

In de volgende paragraaf worden drie aanleidingen voor het opstarten van het leernetwerk 'Schrijven kun je leren' beschreven. Professionalisering van leraren is het meest kansrijk als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, de vakdidactiek en het leerproces (Kessels, 2012). Het zelf actief analyseren van problemen en construeren van oplossingen, gerelateerd aan de lespraktijk, versterkt de ontwikkeling van bekwaamheid bij leraren. Naarmate studenten (en docenten) vaker samen leren, waarbij ze een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema's, inhoud, opzet en methodieken, is de opbrengst groter. Belangrijk kenmerk van deze werkwijze is dat er niet geprofessionaliseerd wordt volgens een formeel professionaliseringstraject, maar juist gezocht wordt naar informele ontmoetingen, waar ruimte is om in een werkplaats of leernetwerk ideeën te delen, te ontwikkelen en te evalueren.

## Drie aanleidingen voor netwerklere

De eerste aanleiding voor het opstarten van netwerklere binnen Hogeschool Iselinge betrof het belang van het creëren van mogelijkheden om pabostudenten vanaf het derde studiejaar samenwerkend verder te laten werken aan hun kennisbasis, zowel op het gebied van content als het oefenen van onderzoeksvaardigheden. Een tweede belang was gelegen in het nog beter verbinden van het leren van studenten op de werkplek met het leren

in de opleiding. Tot slot was er zowel vanuit de opleiding als de werkplek behoefte aan verdere professionalisering op het gebied van schrijfonderwijs. Overkoepelend bleek het vooral belangrijk om de ideeën en wensen vanuit opleidingsscholen te spiegelen aan wetenschappelijke inzichten ten gunste van verdere verdieping en innovatie. De drie aanleidingen voor het samen leren en werken in een leernetwerk worden hieronder verder uitgewerkt. Uit evaluaties binnen de hogeschool blijkt dat studenten de meeste uitdaging vinden in opdrachten die een bijdrage leveren aan de verdere schoolontwikkeling van de opleidingsschool waarin zij stage lopen. Zowel de derde- als de vierdejaarsstudenten dragen in de vorm van praktijkonderzoek en afstudeerwerkstukken bij aan voor de opleidingsschool relevante ontwikkelingen. Niettemin werden knelpunten ervaren: studenten voelen zich weliswaar verbonden met de collega's binnen de opleidingsschool, maar zijn (soms letterlijk) uit beeld bij de hogeschool: *"Werken aan het afstudeerwerkstuk is best een eenzaam iets."* Studenten analyseerden ook dat op essentiële vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het ontwerpen van een logisch berede-

neerd coherent onderzoek, het kiezen van geschikte onderzoeksinstrumenten en het academisch schrijven, te weinig ondersteuning wordt gegeven in de laatste twee opleidingsjaren. Verder bleek dat studenten ook behoefte hebben aan content-specifieke input voor het thema of domein dat zij hebben gekozen. Niet in alle gevallen vinden zij actuele (wetenschappelijke) informatie over hun thema binnen de opleidingsschool.

De tweede aanleiding voor het ontstaan van het leernetwerk 'Schrijven Kun Je Leren' was de wens van de hogeschool om de eigen ontwikkel- en onderzoekagenda serieus te nemen. In feite wilde de hogeschool de onderzoeksactiviteiten van onderzoekers en docenten logisch verbinden met praktijkonderzoek door studenten. Er werd gesignaleerd dat er in het onderzoek van de studenten weinig 'historie' bleek. Sommige onderwerpen waren 'hot' en leidden jaarlijks tot weer ongeveer dezelfde onderzoeksverslagen en afstudeerwerkstukken. Voor studenten reuze-interessant, maar het leidde zelden tot verdere kennisontwikkeling binnen de hogeschool en opleidingsscholen. Door het vormen van duurzame leernetwerken die

verbonden waren met de onderzoekagenda van de hogeschool was het doel te bereiken dat studenten passend bij de schoolontwikkeling van hun opleidingschool meegenomen zouden kunnen worden in doorgaand onderzoek waarbij voortgebouwd kon worden op wat eerder onderzoek had geleerd.

De derde aanleiding was de groeiende belangstelling voor het taaldomein 'stellen' (teksten schrijven) binnen de opleidingscholen. Leerkrachten (en studenten) ervaren in hun basisschool dat het onderwijs in het leren schrijven van teksten een moeilijke opdracht is. Leerkrachten geven aan dat ze te weinig ondersteuning vinden in hun taalmethode en erkennen dat onderwijs in het schrijven van teksten voor hen een onontgonnen gebied is. De afgelopen jaren is onder invloed van opbrengstgericht werken de nadruk erg komen te liggen op de meetbare domeinen van taal. Als gevolg daarvan is een grote verbetering gemaakt op het gebied van spelling en technisch lezen. Presentaties en workshops over stelen-derwijs tijdens veldcontactdagen door een klein aantal leerkrachten, studenten en docenten wakkerden het enthousias-

### BOX 1: TOOLKIT NETWERKLEREN

Netwerklernen is een vorm van professionalisering waarbij leraren leren en zichzelf ontwikkelen in hun vak door gebruik te maken van elkaars ervaringen en expertise. De Toolkit Netwerklernen (Korenhof, Coenders, & De Laat, 2011) prikkelt de gebruiker om na te denken over netwerklernen als professionaliseringsvorm en geeft handvatten voor het opstarten van nieuwe leernetwerken en het versterken of verbreden van bestaande netwerken. Bovendien stimuleert de toolkit het vermogen om vanuit een oplossingsgerichte houding praktijkvraagstukken al lerend met elkaar op te pakken.

In de toolkit worden niet alleen de principes en opbrengsten van netwerklernen uiteengezet. Door de vele actieve werkvormen ontwikkelen de gebruikers gaandeweg een netwerk waardoor zij de meerwaarde ervan direct ervaren. Netwerklernen laat zich niet voorschrijven, netwerklernen moet je doen! De toolkit is voor iedereen toegankelijk via de nieuw ontwikkelde app. Deze kan gratis worden gedownload in uw app store (zoek op Toolkit Netwerklernen).

De app bevat kaarten met informatie, werkvormen, reflectie-tools en verhalen van andere leraren over netwerklernen. Voor iedere praktijkvraag worden enkele werkvormen getoond die kunnen helpen bij de oplossing.

De activiteit *Wereldcafé* laat bijvoorbeeld groepen leraren op een krachtige manier ervaren hoe je kennis en ervaringen deelt. En met de *Netwerk Quiz* komt u er op een interactieve manier achter of netwerklernen past bij u en uw collega's.



me van directeuren en leerkrachten aan om deel uit te willen maken van een leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren'.

Veel leerkrachten denken bij taal direct aan spellen of aan technisch lezen. In dit leernetwerk ligt het accent vooral op taal die het kind zelf maakt. Dat schrijven van teksten is voor veel kinderen niet eenvoudig. Leerkrachten vragen zich af op welke manier zij in instructie en begeleiding kinderen kunnen helpen mooie en goede teksten te schrijven. Welk leerkrachtgedrag maakt dat kinderen gemotiveerd zijn om te schrijven? Samen met meer dan 10 scholen gaan we op zoek naar dit antwoord. Door mooie activiteiten te ontwerpen, door na te denken over de rol van de leerkracht en door onderzoek te doen naar het handelen van die leerkracht en de kwaliteit van de teksten van de leerlingen.

Het doel van het leernetwerk betrof het professionaliseren van (aanstaande) leerkrachten op een eigentijdse en enthousiasmerende wijze. Een leernetwerk waarin derde- en vierdejaars studenten in de context van hun schoolontwikkelthema en afstudeerkring verbonden werden met de ontwikkelingen binnen de deelnemende basisscholen leek een passende vorm (De Laat, 2012). Naast maandelijkse ontmoetingen binnen Iselinge Hogeschool werd een digitale omgeving ingericht waarin de deelnemers hun opbrengsten onder de aandacht konden brengen en op afstand met elkaar konden communiceren. Op basis van de centrale vraag van de betrokken scholen en lerarenopleiders werd vanuit het Welten-instituut van de Open Universiteit het groepsproces gefaciliteerd en gevolgd in de vorm van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. In verschillende cycli werden door onderzoekers, samen met (aanstaande) leraren en lerarenopleiders, voorstellen gedaan, uitgetoetst en geëvalueerd zodat sprake was van co-creatie van kennis.

#### De start van het leernetwerk

Voorafgaand aan het cursusjaar 2013-2014 werd in juni een startbijeenkomst

georganiseerd voor directeuren van de geïnteresseerde scholen. Naast organisatorische zaken werd de agenda bepaald door twee punten: de doelen van het leernetwerk én de rol van de taalleerkracht van de opleidingsschool. Samen werd in algemene termen geformuleerd dat het leernetwerk moest bijdragen aan de verbetering van het didactisch handelen van leerkrachten binnen de basisschool, waardoor kinderen met meer enthousiasme betere teksten gingen schrijven. Maar voorop stond: "We willen enthousiast samenwerken aan de innovatie van ons schrijfonderswijs".

Een eerste verkenning van thema's vond plaats: de instructiekwaliteit, de feedbackpraktijk, het beoordelen van teksten en het gebruikmaken van aspecten van observerend leren. Een tweede besprekingspunt was de positionering van de taalleerkracht: deze leerkracht zou de maandelijkse bijeenkomsten van het leernetwerk actief bijwonen, zou het maatje van de student(en) binnen de opleidingsschool zijn en zou samen met de student(en) activiteiten binnen de eigen opleidingsschool stimuleren.

Een tweede activiteit voorafgaand aan het cursusjaar was een bijeenkomst met de taalleerkrachten van de scholen: naast kennismaking stond de 'leeragenda' van het leernetwerk centraal: elke leerkracht kreeg de gelegenheid om antwoord te formuleren op de vraag: 'Wat wil jij op je school bereiken om het schrijfonderswijs te verbeteren?' De antwoorden werden op memo's geschreven en daarna gesorteerd per thema. Hieronder een overzicht van de opbrengsten:

- Kwaliteit van de instructie;
- Ontwerpen en ontwikkelen van schrijfactiviteiten rekening houdend met leerlijnen en genres;
- Observerend leren: clips van leerlingen die reflecteren op een schrijfprobleem leren gebruiken;
- Het verbeteren van (peer)feedbackgedrag;
- Beoordelen van teksten.

Vrijwel alle memo's werden geplakt bij het thema: 'ontwerpen en ontwikkelen van schrijfactiviteiten, rekening houdend met leerlijnen en genres'. Aan het eind van de bijeenkomst werd door iedereen in een lijst met stellingen aangegeven in hoeverre mogelijke activiteiten minder of meer belangrijk werden gevonden. Met een score van 1 tot en met 5 werd door alle deelnemers de relevantie van de stellingen aangegeven. De volgende drie stellingen werden omarmd als meest belangrijk:

	Gemiddeld
<i>Het lijkt me een uitdaging om in dit project leerlijnen voor tekstsoorten te ontwikkelen.</i>	4.07
<i>Ik zou graag een leerlijn 'werkstukjes schrijven' willen helpen ontwikkelen.</i>	4.07
<i>Het lijkt me uitdagend om een koppeling te leggen tussen jeugdliteratuur en schrijven.</i>	3.88

N=14

Intussen solliciteerden derde- en vierdejaars studenten op vacatures binnen opleidingsscholen. Iedere opleidingsschool krijgt namelijk de ruimte om enkele vacatures voor derde- en vierdejaars studenten beschikbaar te stellen met een door de school bepaalde behoefte aan specifieke expertise, passend bij hun schoolontwikkelthema. Studenten die solliciteerden op deelnemende scholen aan het leernetwerk waren op de hoogte van de consequenties van hun keuze. Zij zouden dan ook deelnemen aan het leernetwerk én hun onderzoeksverslag of afstudeerwerkstuk zou gekoppeld zijn aan de activiteiten van het leernetwerk. Vanaf augustus 2013 kwam het leernetwerk maandelijks bijeen: een groep van tien leerkrachten (van tien scholen), negen derdejaars- en

acht vierdejaarsstudenten, twee docenten en een onderzoeker van het Welten-instituut droegen bij aan een zelf geïnitieerde uitdaging.

### **Dimensies van sociaal leren in het leernetwerk stellen**

Vanuit onderzoeksperspectief was interessant welke sociale configuratie (opbouw uit losse componenten) van de groep ondersteunend kan zijn voor het optimaliseren van de rol van de student in een blended leernetwerk van experts (leden met meer ervaring en opleiding). Om deze vraag te kunnen beantwoorden, werden de maandelijkse bijeenkomsten van de groep gefilmd, werd de digitale omgeving gevolgd, vulden de studenten aan het einde van iedere sessie drie reflectievragen in en werden interviews afgenomen aan het einde van het studiejaar met twee studenten, twee docenten en twee leerkrachten. Deze activiteit werd contextueel ingebed door een theoretisch raamwerk dat helpt om de sociale configuratie te beschrijven (Vrieling, Van den Beemt, & De Laat, accepted).

Aan de hand van dit raamwerk dat vier dimensies (of kernwaarden) en elf onderliggende indicatoren van sociaal leren onderscheidt (zie box 2) werd de diversiteit van de groepsstructuur van het leernetwerk stellen aan het begin van het studiejaar geanalyseerd en in kaart gebracht.

Deze indicatoren geven geen waardeoordeel over lerengroepen, maar beschrijven de structuur van het leren en werken van de groep vanuit de drie invalshoeken van teamleren, communityleren en netwerken. Ook kan het zo zijn dat, als gevolg van het voortdurend onderhandelen over legitimatie en realisatie, de groepsstructuur op dimensies in de loop van de tijd verandert, passend bij de doelen van de groep. Om deze mogelijkheid tot groepsontwikkeling te kunnen visualiseren, worden de indicatoren ook wel omschreven als 'schuifjes' waarmee men de configuratie van het sociaal leren kan bepalen en volgen. Kijkend naar de bestaande context en de sociale structuren die men reeds heeft ontwikkeld in de praktijk, kan iedere groep gekarakteriseerd worden op ieder 'schuifje' op diverse momen-

ten in het groepsproces. Op basis van de positie van de schuifjes kan de groep met elkaar bespreken hoe men op dit moment met elkaar leert en werkt, of dit bij hen past en welke stappen er eventueel gezet kunnen worden om te schuiven.

### **Praktijk**

De eerste dimensie die wordt onderscheiden binnen sociaal leren betreft de problemen waarmee de deelnemers worden geconfronteerd in hun dagelijkse *praktijk* (box 2, dimensie 1). Lerengroepen kunnen werken aan urgente persoonlijke of organisatie-gerelateerde problemen (speciale gebeurtenissen), maar kunnen ook ontwikkelen in de richting van meer stabiele collectieve leergroepen die het sociaal leren *integreren* in hun dagelijkse praktijk.

De intentie van de activiteiten van het leernetwerk stellen betrof de uitvoering van geïntegreerde activiteiten. Er werden geen ad hoc problemen besproken, maar er werd gezocht naar structurele oplossingen voor een probleem, in dit geval kwaliteitsverbetering van het stelonderwijs. In het schooljaar 2013-2014 werden door de groep twee leerlijnen ontwikkeld:

- Allereerst werd een leerlijn 'werkstukjes schrijven' ontworpen compleet met didactische tools (onder meer beoordelingsmodellen) waarmee leerkrachten beter in staat zouden zijn om leerlingen in het schrijven van werkstukjes te begeleiden. In de leerlijn werd rond vier aspecten een doorgaande lijn ontworpen: de vraagstelling, zoeken met en naar bronnen, taalgebruik en presenteren en delen;
- Daarnaast werd een leerlijn verhalen schrijven ontwikkeld, waarin met name ingezoomd werd op de manier waarop leerlingen geleerd werd om karakters te beschrijven. Deze leerlijn werd verrijkt met een reeks van lesontwerpen voor leerlingen van groep 4 tot en met 8.

## **BOX 2: DIMENSIES EN INDICATOREN VAN SOCIAAL LEREN**

### **1. Praktijk**

- 1a. In welke mate richt de groep zich op speciale gebeurtenissen of worden de groepsactiviteiten in het dagelijkse werk geïntegreerd?
- 1b. In welke mate laat de groep tijdelijke of permanente sociale activiteiten zien?

### **2. Domein en waardecreatie**

- 2a. In welke mate richt de groep zich op het uitwisselen of verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden?
- 2b. In welke mate ervaart de groep waardecreatie individueel of gezamenlijk?

### **3. Verbondenheid**

- 3a. In welke mate zien de deelnemers elkaar als kennissen of laten ze een gedeelde identiteit zien?
- 3b. In welke mate laat de groep sterke of zwakke relaties zien?
- 3c. In welke mate zien de deelnemers elkaar als taakuitvoerders of kenniswerkers?

### **4. Organisatie**

- 4a. In welke mate wordt de groep extern aangestuurd of ligt de organisatie binnen de groep zelf?
- 4b. In welke mate laat de groep lokale of globale activiteiten zien?
- 4c. In welke mate laat de groep hiërarchische of gelijkwaardige relaties zien?
- 4d. In welke mate laat de groep gedeelde of niet gedeelde interactienormen zien?

*Leerkracht: "Ik vind het altijd fijn als de bijeenkomsten heel praktisch zijn. Vorige keer hadden we bijvoorbeeld een filmpje gemaakt en dat is gewoon heel erg fijn. Ik heb dat samen met de studenten van onze school ook gedaan en leer dan ook heel veel van de studenten."*

De tweede indicator binnen de dimensie praktijk betreft de focus van de groep op tijdelijke versus permanente sociale activiteiten. De intentie van het leernetwerk betrof het samen leren rondom de thematiek stellen. Binnen de hogeschool stond de thematiek al langer op de (onderzoeks) agenda en was sprake van een meer permanente leerhouding. De leerkrachten van de opleidingsschool participeerden gedurende een of twee studiejaar, dus hun focus en inzet was divers. Bij de studenten was vooral sprake van een tijdelijke gerichtheid op stelonderwijs, passend bij hun uit te werken taken als schoolontwikkelthema en afstudeerwerkstuk.

*Student: "Ik vind het vooral belangrijk dat ik mijn eigen ideeën kan uitwisselen en daar feedback op krijg. Ik heb bruikbare tips gekregen voor mijn school ontwikkelthema."*

#### **Domein en waardecreatie**

De tweede dimensie van lerengroepen betreft de mate van gedeeld domein en waardecreatie (box 2, dimensie 2). Met gedeeld domein wordt het 'wat' binnen de groep bedoeld: een gezamenlijke onderneming zoals gedeeld en continu besproken door de leden van de groep. Hierbinnen kunnen groepen zich richten op het uitwisselen versus het verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden. Het doel van het leernetwerk stellen betrof de kwaliteitsverbetering van het stelonderwijs. Tijdens de uitwerking in werkgroepen werd verdiepend gewerkt aan uit te werken subthema's waarbij het geven van feedback op elkaars werk een terugkerend onderdeel van de bijeenkomsten

betrof. Door de grote diversiteit aan beginsituaties van de deelnemers werden de bijeenkomsten door de leerkrachten en studenten echter vooral ervaren als uitwisseling en niet als verdieping van hun kennis en vaardigheden met betrekking tot hun eigen schoolsituatie. De online leeromgeving betrof vooral het plaatsen van materiaal. De meeste groepsleden investeerden geen extra tijd in activiteiten ter voorbereiding op de bijeenkomsten. In de praktijk bleek dat er binnen de scholen geen flankerende maatregelen waren genomen om de taalleerkracht tijd en middelen te geven.

*Leerkracht: "Het werken in de digitale leeromgeving moet geen verplicht nummer zijn. Voor de leerkrachten is het bijzaak, geen hoofdzaak."*

Deelnemende teamleden kunnen streven naar individuele of gezamenlijke doelen. Groepen die meer op elkaar afgestemd raken, bewegen steeds meer in de richting van gezamenlijke doelbepaling, leidend tot resultaten die door alle teamleden wordt gewaardeerd.

Het gekozen thema van het leernetwerk stellen betrof een centraal bepaald thema dat relevant leek voor alle deelnemers van de groep en waar overeenstemming over was bereikt. Gezien de behoefte van studenten en leerkrachten aan concrete opbrengsten die ze respectievelijk voor hun eigen taak en eigen school konden gebruiken, bleek het een lastige opgave de centrale doelen overeind te houden.

*Leerkracht: "De leerlijn die we ontwikkelen lijkt los te staan van wat de studenten doen."*

In het leernetwerk werd de waarde van de ondernomen activiteiten divers ingeschat: studenten hadden meer behoefte aan feedback op hun afgebakende onderzoeks- of ontwikkelopdracht. De match tussen hun activiteiten en de activiteiten van het gezamenlijke leernetwerk was voor hen niet altijd logisch.

Verder bleek al snel dat de implementatie van de ontwikkelde materialen en middelen op de verschillende opleidingsscholen zich in een ongelijk ritme voltrok. Terwijl op de ene school direct de vertaling naar de collega's plaatsvond, was het op andere scholen – als gevolg van andere prioriteiten – niet mogelijk de opbrengsten binnen het team ruimer te delen.

Ook de waarde van het digitale platform werd verschillend beoordeeld: voor studenten was het vooral een plek waarin zij achtergrondartikelen konden vinden. Leerkrachten bezochten het platform amper, waarschijnlijk mede als gevolg van onbekendheid, tijdgebrek en allerlei technische problemen en onvolkomenheden van de digitale omgeving.

#### **Verbondenheid**

De derde dimensie, *verbondenheid* (box 2, dimensie 3), kan worden gekarakteriseerd als de samenhang van de groep: een wederzijds commitment dat leraren bindt in een sociale entiteit. Binnen de groep kunnen de leden als een verzameling individuen (kennissen) werken aan een gezamenlijk doel, maar kan ook sprake zijn van een gedeelde identiteit.

Buiten de bijeenkomsten van het leernetwerk stellen om hadden de deelnemers van de verschillende scholen geen onderling contact vanuit de thematiek van stellen. Er werden geen activiteiten georganiseerd om de verbondenheid van de groep te vergroten.

*Leerkracht: "Ik zou graag hulp krijgen van andere mensen bij de verdere inbedding van de ontwikkelde instrumenten in het team, want als je je team niet meekrijgt zijn de resultaten aan het eind van de rit nog hetzelfde en creëren we geen verbetering van het stelonderwijs."*

Soms laten deelnemers van een leernetwerk langdurige sociale relaties zien (sterke verbindingen) die gekarakteriseerd kunnen worden als dichtbij, frequent, wederkerig en waardevol. De deelnemers



ervaren een sterke naar binnen gerichte focus die diepere kennisontwikkeling bevordert. Deze sterke verbindingen kunnen echter een externe, innovatieve focus van de groep in de weg staan. Externe gerichtheid van de groep vereist namelijk zwakke verbindingen die kunnen worden beschreven als op afstand, niet frequent en niet wederkerig. Het is dus voor lerengroepen belangrijk om zowel interne als externe connecties na te streven voor professionele ontwikkeling.

De relaties tussen de groepsleden van het leernetwerk stellen binnen de eigen school (leerkrachten en studenten) waren sterk. Tussen scholen onderling bleef het contact beperkt tot de bijeenkomsten van het leernetwerk.

*Leerkracht: "De relaties zijn sterk op schoolniveau, maar zwak in de groep (het leernetwerk)."*

De derde indicator binnen deze dimensie betreft de mate waarin de leden van de groep zichzelf zien als *taakuitvoerders* die een bepaald doel nastreven of als kenniswerkers die gericht zijn op het bereiken van langere termijn doelen. De leerkrachten en studenten van het leernetwerk werkten vooral aan de uitvoering van de taak die ze zichzelf hadden gesteld voor het lopende studiejaar (korte termijn visie op leren). De inbedding hiervan in de organisatie van de scholen en het opleidingsinstituut (lange termijn visie op leren) was een belangrijk aandachtspunt voor de docenten en enkele leerkrachten die al langer in het leernetwerk meedraaiden.

*Leerkracht: "Dit verschilt tussen 'oud' en 'nieuw'."*

De verbondenheid tussen scholen kwam onder druk te staan als gevolg van het feit dat de beginsituatie van de scholen zeer ongelijk was: terwijl enkele scholen al een aantal jaren flink hadden geïnvesteerd, hadden andere scholen behoefte aan

meer informatie over de basisbeginselen van de procesgerichte schrijfdidactiek. Voor studenten is het van belang dat zij ervaren dat 'het samenwerken met collega's' als een belangrijke competentie wordt gezien. We hebben ervaren dat zij het 'klassieke' beoordelingsmodel van hun praktijkonderzoek en afstudeerwerkstuk geen recht vonden doen aan de inspanningen die zij met name in die samenwerking moesten steken.

### **Organisatie**

*Organisatie* (box 2, dimensie 4) begeeft zich op het terrein van het 'hoe' van de groep: de wijze waarop het leren van de groep wordt georganiseerd. Aangezien zelfgestuurd leren van de leden van de groep vraagt om voldoende metacognitieve (sturen van je cognitie) vaardigheden, moet de ontwikkeling van extern gestuurd naar zelfgestuurd leren geleidelijk plaatsvinden.

De groep werd extern aangestuurd door de pabodocenten die de agenda bepaalden, de groep aanstuurden, notulen maakten, zorg droegen voor de inrichting en structurering van de digitale omgeving, informatie verzamelden en verspreidden. Er werden geen rollen verdeeld in het leernetwerk.

*Leerkracht: "We hebben behoefte aan een voorzitter die vasthoudt aan gemaakte afspraken zodat er niet teveel tijd verloren gaat aan overleg en afstemming tussen-door."*

De tweede indicator binnen de dimensie organisatie betreft het onderscheid tussen de uitvoering van lokale en globale activiteiten. Alhoewel lerengroepen meestal vooral gericht zijn op lokale, context gebonden activiteiten, is het waardevol daarnaast ook een meer globale oriëntatie te ontwikkelen. De ontworpen instrumenten in het leernetwerk stellen werden gebruikt door de deelnemende scholen en de opleiding (lokaal). Er werd

over gepubliceerd in enkele praktijkartikelen door de pabodocenten die hierbij proactief relaties zochten met universiteiten (globaal).

*Leerkracht: "Onze producten zijn ook beschikbaar voor anderen."*

De derde indicator op het gebied van de organisatie van de sociale groep betreft het onderscheid in hiërarchische of gelijkwaardige relaties. Het leren van groepen in een hiërarchische structuur kan spontaan leren in meer informele contexten belemmeren. Kijkend naar de doelen van de groep, is het van belang dat alle leden actief betrokken zijn en zich eigenaar voelen van het leerproces voor een mooi groepsresultaat.

De deelnemers in het leernetwerk stelden zagen elkaar als gelijkwaardig en waardeerden elkaars inbreng.

*Leerkracht: "De leerkracht heeft ervaring, maar is niet per definitie de expert."*

De finale indicator betreffende de organisatie van de groep betreft het wel of niet tentoonspreiden van gedeelde interactienormen. Interacties zijn essentieel voor het aanmoedigen van leerprocessen in de groep. Daarbij moeten groepsleden een balans zoeken tussen te behalen individuele doelen en het werken aan groepsdoelen. Ondanks de geboden ruimte voor ieders inbreng voelden niet alle deelnemers zich voldoende vrij om in de grote groep openlijk te spreken over te maken keuzes. Dit leidde tot de behoefte aan samenwerking in kleine groepen zodat alle deelnemers actief konden meedenken vanuit positieve wederzijdse afhankelijkheid.

*Student: "De meest waardevolle opbrengst van deze bijeenkomst is voor mij dat je gericht kunt sparren in kleine groepjes."*

## Bevindingen en aanbevelingen

Vanuit de wensen van de groep werden interventies ontwikkeld om de professionele ontwikkeling van de (aanstaande) leraren in het leernetwerk te faciliteren. Hierbij werd het geanalyseerde beeld teruggekoppeld met de groep en werd aan de groepsleden gevraagd of ze zich in het beeld herkenden, wat ze anders ervoeren en welke richting ze op zouden willen 'schuiven' gedurende het studiejaar. Door deze werkwijze werden de deelnemers zich bewust van de sociale configuratie van de groep. Door vervolgens met elkaar van gedachten te wisselen over het ontstane beeld op dimensies en indicatoren werd zichtbaar wat voor de groep wel en niet belangrijk was en op welke wijze de sociale configuratie van de groep hierbij ondersteunend was. Een voorbeeld. Alle deelnemers waren het erover eens dat de groepsactiviteiten geïntegreerd moesten worden in de praktijk (zie box 2, Indicator 1a). Maar de groep concludeerde ook dat er nauwelijks concrete afspraken werden gemaakt over toepassing van het groepswork in de praktijk. Ook werden praktijkervaringen met de ontwikkelde producten niet structureel geagendeerd. Dit leidde ertoe dat de groep op deze dimensie wilde schuiven. Voor de uitwerking van de interventies werd gebruik gemaakt van de Toolkit Netwerklaren (Korenhof, Koenders, & De Laat, 2011).

Alhoewel het proces nog gaande is, laten de eerste bevindingen zien dat de analyse van een leernetwerk op dimensies en indicatoren van sociaal leren leidt tot een voor de groep herkenbaar beeld. Ook blijkt het voor de groep mogelijk, op basis van interventies, op te schuiven in de gewenste richting op de dimensies en indicatoren. Vanuit de opleiding werd met elkaar gezocht naar een passende sociale configuratie van de groep die de professionele ontwikkeling van pabostudenten ondersteunde en hen een volwaardige deelname bood in een groep van medestudenten en experts. Daarbij lagen de wensen

van de groep vooral op het vlak van de dimensies 'praktijk' en 'domein en waardecreatie'.

Vanuit de bevindingen tot nu toe wordt zichtbaar dat onderstaande interventies van belang zijn om een dergelijke sociale leeromgeving voor studenten mogelijk te maken:

- Leerkrachten en studenten hebben behoefte aan het uitwerken van producten die direct toepasbaar zijn in de klassenpraktijk. Ook is het belangrijk de uitwerking van de ontwikkelde materialen in de praktijk en de terugkoppeling hiervan als terugkerend agendapunt op te nemen (*praktijk: speciale gebeurtenissen versus integratie*);
- Leerkrachten, maar vooral studenten zijn vooral gericht op een goede uitwerking van hun taken (bijvoorbeeld een schoolontwikkelthema of afstudeerwerkstuk). Door bij de studenten bewustwording te creëren van het belang van het werkproces binnen een leernetwerk (werken aan competenties als samenwerking en reflectie) en deze op te nemen in de beoordeling wordt het belang van leren op de langere termijn benadrukt (*praktijk: tijdelijk versus permanent*);
- Voor studenten is het van belang dat ze, ook tussentijds, voldoende feedback op hun werk krijgen. Het vragen om en geven van goede feedback is niet eenvoudig en kan geoefend worden aan de hand van de vier fasen van modelleren (Vrieling, 2012):
  - (1) observatie (kijken naar een goed voorbeeld),
  - (2) emulatie (oefenen onder begeleiding),
  - (3) zelfcontrole (oefenen met begeleiding op afstand),
  - (4) zelfregulatie (toepassen in je eigen situatie).

Door een dergelijke werkwijze krijgen studenten meer mogelijkheden om de opgedane kennis en vaardigheden vanuit de eerste twee leerjaren verder te

verbreden en verdiepen in de laatste twee leerjaren. Vooral de fase van emulatie verdient hierbij aandacht binnen pabocurricula (*domein en waardecreatie: uitwisselen versus verbreden/verdiepen*);

- Om de wensen van docenten, studenten en leerkrachten op elkaar af te stemmen is het raadzaam uit te gaan van een centrale agendabepaling, leidend tot waardecreatie voor alle deelnemers (bijvoorbeeld met de werkvormen 'ideeënmuur' of 'toekomstweg' uit de Toolkit Netwerklaren). Met regelmaat kan met elkaar worden verkend of de centrale agenda nog steeds echt centraal is of wellicht aanpassing behoeft. Werkvormen als verbindende factor en mindmap uit de Toolkit Netwerklaren zijn interessant om weer een gezamenlijke leeragenda te creëren (*domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*);
- De leeragenda wordt mede bepaald door de onderwijskundige en politieke context: scholen en leerkrachten moeten en willen zich verhouden tot landelijk bepaalde thema's als omgaan met verschillen, Wetenschap & Technologie en Opbrengstgericht Werken. Het leernetwerk 'Schrijven Kun je Leren' zal de komende jaren worden ondergebracht in een gesubsidieerd project 'Versterking Samenwerking Opleidingsscholen', waarmee enige lenigheid gevraagd wordt van deelnemers om de eigen waardecreatie te verbinden met de waarde die gecreëerd moet worden binnen het project 'Versterking Samenwerking Opleidingsscholen' (*domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*);
- Een gezamenlijke voorbereiding en uitvoering van de bijeenkomsten van het leernetwerk door pabodocenten met studenten en leerkrachten kan meer eigenaarschap bij alle deelnemers creëren, bijvoorbeeld door het 'zwaan kleef aan' principe (*domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*).

Het is van belang dat de agenda gedragen wordt vanuit de perceptie van de



opleiding, student en leerkracht. Tevens kunnen taken worden verdeeld, leidend tot gespreid leiderschap (zie rollen in de Toolkit Netwerklere) waarbij ook de digitale leeromgeving mee kan worden genomen (*organisatie: extern gestuurd versus zelfgestuurd*);

- Door de inzet van diverse werkvormen, zoals de 'placematmethode' (zie ook Toolkit Netwerklere) wordt een actieve inbreng van alle deelnemers vereist (*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*), mogelijk leidend tot gezamenlijke kennisdeling en eigenaarschap bij alle deelnemers (*domein en waardecreatie: individueel versus gezamenlijk*);
- Tenslotte blijkt een leernetwerk van meer dan 25 personen in omvang te groot: het belemmert de informele ontmoeting en veroorzaakt dat niet ieder zich evenzeer vrij voelt om een actieve bijdrage te leveren aan de bijeenkomsten. In de volgende fase zal gewerkt worden met een kleinere groep 'vindplaatsscholen' en zal gezocht worden naar 'satellietscholen' waar halfproducten worden uitgetest en met wie in de vorm van workshops gespard kan worden over de ontwikkelde materialen en opbrengsten (*organisatie: gedeelde versus niet gedeelde interactienormen*).

Tot slot kunnen we concluderen dat de dimensies van sociaal leren (box 2) ondersteunend kunnen zijn voor lerarengroepen bij de bewustwording en het in kaart brengen van de sociale configuratie van hun groep. Gebaseerd op het beeld van de groep kan de professionele ontwikkeling van de groep worden aangemoedigd en kunnen lerarengroepen, passend bij de gestelde groepsdoelen, 'schuiven' op de dimensies van sociaal leren. Door de in dit artikel besproken adviezen mee te nemen in de curriculumontwikkeling, kunnen de groepsactiviteiten, ook voor aanstaande leraren, een duurzaam karakter krijgen: een belangrijke stap voorwaarts voor effectieve professionalisering van leraren in leernetwerken.

## Literatuur

- De Laat, M. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Heerlen: LOOK, Open University of the Netherlands.
- Kessels, J. (2012). Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte. Oratie, Open University of the Netherlands.
- Vrieling, E. (2012). Promoting self-regulated learning in primary teacher education. Doctoral dissertation, Open University of the Netherlands.
- Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (accepted). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Korenhof, M., Coenders, M., & De Laat, M.F. (Eds.) (2011). Toolkit Netwerklere Primair Onderwijs [Toolkit Networked Learning Primary Education]. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.